

Este documento ha sido descargado de:
This document was downloaded from:



Núlan

**Portal *de* Promoción y Difusión
Pública *del* Conocimiento
Académico y Científico**

<http://nulan.mdp.edu.ar> :: @NulanFCEyS

+info <http://nulan.mdp.edu.ar/2506/>

XXVIII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALAS

UFPE, Recife-PE

Grupo de Trabalho:

(GT 16) METODOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

“Más allá de los factores epistémicos en el comportamiento de la matrícula universitaria”

María Inés Gonzalez Carella

gcarella@mdp.edu.ar

Facultad de Cs.Económicas y Sociales

Universidad Nacional de Mar del Plata

Alicia Inés Zanfrillo

alicia@mdp.edu.ar

Facultad de Cs.Económicas y Sociales

Universidad Nacional de Mar del Plata

Recife 6 a 11 de setembro de 2011

Más allá de los factores epistémicos en el comportamiento de la matrícula universitaria

Lic. María Inés Gonzalez Carella

Mg. Alicia Inés Zanfrillo

Resumen

El abordaje de la "cuestión educativa" desde una perspectiva que supone la existencia de diversos contextos en su configuración, el marco analítico que propone Echeverría (1995) en relación a los contextos resulta plausible para la comprensión del fenómeno. El sistema educativo debe dar respuestas mejorando al menos dos dimensiones: (i) el nivel de los conocimientos científico - tecnológicos y (ii) la formación de un sujeto consciente de los valores que orientan su acción entre los cuales los éticos constituyen el andamiaje principal. En este trabajo analizamos el comportamiento de la matrícula universitaria en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP (2008-2009) referida a indicadores de desgranamiento que responden preponderantemente a factores no epistémicos presentes en el proceso educativo no explicitados ni en la currícula ni a través la práctica docente.

1. Introducción

El acceso y las condiciones de permanencia en la educación universitaria resultan problemáticas complejas que son abordadas desde múltiples visiones. Tradicionalmente, pero no de modo exclusivo, esta cuestión en las instituciones universitarias ha sido analizada a partir de indicadores preferentemente cuantitativos, referidos al ingreso, la permanencia, el avance regular, el desgranamiento, el abandono, la tasa de graduación, la relación docente-alumno, entre otros. El supuesto que sustenta este abordaje estadístico contiene una concepción altamente escolarizada y productivista, donde hay una institución (universitaria en nuestro caso) que propone un trayecto curricular, establece plazos y condiciones y un sujeto que acepta esas condiciones cuyo comportamiento educativo es analizado en función de su avance en el mencionado trayecto y el éxito o fracaso (personal e institucional) será medido

atendiendo a esa ecuación, los resultados observados a través de los indicadores contruidos con estos criterios permiten analizar la “eficiencia” del sistema universitario.

Esta construcción técnico-metodológica provee de descripciones altamente valorizadas en los ámbitos educativos dentro del sistema universitario nacional e internacional, dado que permite la clasificación y comparación de los datos obtenidos no siempre de un modo válido y confiable.

En estas “mediciones” se mide el comportamiento educativo de un “sujeto”, incluido -en el mejor de los casos-, en una unidad mayor que es un conjunto denominado “cohorte” y es así que entonces observamos, medimos y comparamos el comportamiento de las distintas cohortes que a su vez pueden ser analizadas en conjuntos mayores.

Ahora bien, si se acuerda que la misión de la universidad es la producción de conocimiento, la pregunta ineludible es ¿cuál es el vínculo entre la construcción del conocimiento y los indicadores clásicos tales como el avance regular, del estudiante universitario, visto el empeño puesto en realizar detallados seguimientos en este aspecto?. Resulta evidente que esta construcción de la “eficiencia” tiene como sustento una visión productivista de las instituciones educativas.

El problema no es “contar estudiantes”, “aulas”, “equipamiento”, “egresados” etc. el problema es analizar los criterios con los que se establecen las relaciones entre las variables porque son ellas las que evidencian las distintas visiones de la educación y de la construcción de conocimiento en el ámbito universitario. Para ello es necesario, desnaturalizar por un lado y complejizar por el otro las relaciones que se establecen en un marco analítico que contemple cuestiones tales como las creencias, las representaciones sociales, las condiciones socio-económicas etc., es decir abordar factores no epistémicos que facilitan o dificultan el cumplimiento de las propuestas curriculares.

Los procesos educativos no sólo transmiten información y contenidos, también valores. En este sentido, hay que analizar los sistemas de valores que se transmiten en el contexto de educación (universidades) y guían las acciones

educativas, así como los procesos mismos de evaluación que se producen una y otra vez en el contexto de la educación.

Los *indicadores estadísticos* del sistema universitario de uso común para analizar el comportamiento de la matrícula se proponen evidenciar diversas situaciones (abandono, lentificación, rendimiento, avance regular, etc.) que constituyen descriptores más o menos válidos aunque insuficientes para dar cuenta de “quiénes” y “cuántos” estudiantes transitan la institución y que resultan insuficientes para atender a los factores no epistémicos.

Desde el abordaje metodológico el desafío consiste en la elaboración de estrategias que permitan capturar la dinámica de la configuración de los procesos de la producción del conocimiento en las instituciones universitarias. Por lo tanto la construcción de indicadores debe atender a cuestiones (i) sustantivas-históricas de orden epistemológico, (ii) lógicas de construcción interna (iii) empíricas de relevamiento del dato y de pertinencia.

Respecto a la *cuestión sustantiva*, resulta adecuada la propuesta que integra Martínez, Silvia et al (2006) miradas complementarias desde (i) la mirada sociológica (Elias y Bourdieu) que analiza la sociogénesis de los conocimientos según la cual la producción de conocimientos se analiza a partir de la comprensión de los procesos que son gestados socialmente y que se interroga acerca de las condiciones de posibilidad en que ciertos conocimientos hayan sido susceptibles de ser formulados, (ii) la mirada epistemológica (Bachelard, Canguilhem, Foucault, Derrida) que proporciona elementos para poner de relieve el problema, referido a las lógicas de construcción que se ponen en movimiento en la producción de conocimientos (iii) la mirada histórica (Le Goff y Chartier) eleva a primer plano el rastreo de procesos ligados con la producción de representaciones sociales a lo largo del tiempo con una acentuación en sus cambios, transformaciones y rupturas.

En cuanto a la *validez interna* en la construcción de indicadores que analizan la matrícula, raramente se tiene en cuenta su configuración socio-histórica y la valoración de los indicadores como un constructo históricamente situado que forman parte de determinados marcos conceptuales o de paradigmas.

Resulta plausible la propuesta analítica de Josefina Granja Castro (1997) que se distancia de una metodología en el sentido fuerte y rígido del término, o de un "modelo" de análisis del que se derive de una visión totalizante o globalizadora sobre cómo emergen, se desarrollan y cambian los conocimientos y propone una "lógica recreable", una lógica que señale algunos principios orientadores, tales como la temporalidad, el movimiento y la contingencia, pero que no impone patrones fijos de análisis e interpretación.

2. Factores epistémicos y no epistémicos

Los factores epistémicos en relación a las condiciones que posibilitan el avance regular y el éxito en los estudios universitarios han sido y son largamente estudiados a través de las diversas disciplinas que lo consideran su objeto de estudio y que implican en la mayoría de los casos una postura internalista que no desconoce en general, los factores del entorno como influyentes en esas cuestiones.

Entendemos que *los factores no epistémicos*, tales como las creencias, las representaciones, etc. mencionados con anterioridad que influyen en la inclusión académica, política, administrativa, social, a través las funciones constitutivas de la universidad (docencia, extensión, investigación y gestión) teniendo en cuenta que su misión es la creación de conocimiento.

El *capital cultural*, inculcado por el trabajo pedagógico en el nivel medio, parecería, según algunos discursos, no favorecer la interiorización de disposiciones necesarias para que los estudiantes puedan generar estrategias que les permitan responder a las exigencias propias de la universidad. El ingreso a las aulas universitarias, implica, además del aprendizaje de contenidos, la incorporación de normas y valores distintos a las del nivel medio (Martínez Silvia et al., 2006).

La pugna por el acceso a instituciones universitarias o de enseñanza superior se debe fundamentalmente al *valor simbólico* que la sociedad les asigna a las mismas y cómo la obtención de un título determinado está legitimado, constituyéndose según Bourdieu, en una nominación oficial, reconocida por todos como universal.

De acuerdo a Myers y McCaulley (1989) citados en Rebheim Felmer, Lucio et al (2009) entre *los factores no epistémicos de orden personal* sostienen que “una premisa básica es que la motivación más importante para la elección de carrera es el deseo en la persona por desarrollar un trabajo que le sea intrínsecamente interesante y satisfactorio, que le permita el uso de sus estilos, funciones y actitudes preferidas, con relativamente poca necesidad de usar procesos menos preferidos.”

Otro de los factores está relacionado con las dificultades de aprender “*el oficio de estudiante*” que genera en los estudiantes el pasaje de un nivel a otro nivel, según este enfoque, se coloca en un plano relevante la necesidad de aprender el “oficio de alumno” que implica el aprendizaje de los roles inherentes a cada nuevo nivel del sistema educativo y a cada institución específica a la que el estudiante ingresa. (Martínez, Silvia et al).

En la mayoría de los enfoques que abordan esta temática se adopta el concepto de estudiante receptivo y pasivo, olvidándonos de que la experiencia de vida al comienzo de los estudios universitarios es del estudiante y es él quien debe adquirir el “oficio de estudiante”. Sugiere Casco, Miriam (2006) que los fracasos en la Universidad se deberían a la inadecuación entre las exigencias de la cultura universitaria y los hábitos de quienes aspiran a ser recibidos como miembros. Es decir, “la afiliación se produce cuando el ingresante ha establecido una consonancia parcial con la cultura universitaria y ha emprendido la construcción de una nueva identidad”.

Ese logro entraña un “sacrificio de paso” de signo inverso: el abandono –también parcial– de la cultura propia”. Esta ruptura del estado previo a la nueva identidad sólo puede comprenderse si se considera que este cambio representa un conjunto de vivencias, hábitos y aprendizajes previos que están incorporados en el “hacer y pensar” de los mismos estudiantes y que habitualmente son reducidos a la interpretación distante de indicadores de desempeño cuantitativos que limitan el conocimiento amplio de la problemática que los estudiantes enfrentan.

Considerando el rol relevante que tiene el estudiante en la comprensión de las motivaciones y obstáculos que enfrentan y culminan, en muchos casos, en el

fracaso o deserción estudiantil, es lícito plantearnos cuáles son los factores que explican el comportamiento de la matrícula universitaria, cuáles son las representaciones que tienen los estudiantes de sus conocimientos previos y de sus habilidades cognitivas en relación con los prerrequisitos universitarios establecidos para acceder a las carreras elegidas, cuáles son las competencias que facilitan el avance académico previsto en los planes de estudio, etc.

Según Alain Coulon (1997), el proceso de socialización universitaria constituye un período que supone transitar tres etapas: a) *el tiempo del extrañamiento*, b) *el tiempo del aprendizaje*, y finalmente, c) *el tiempo de la afiliación*, que implica el dominio de las nuevas reglas. El tránsito por dichas etapas, conlleva el hecho de que el estudiante debe efectuar un proceso de reconversión a fin de volverse “nativo” con respecto al nuevo nivel y a la institución a la que adscribe.

Teobaldo, Ana (2002) siguiendo a Coulon (1997) sostiene que “los períodos identificados están sujetos a las experiencias educativas previas de los/as alumnos/as y, particularmente a las características de la institución universitaria a la que se incorporan”, dado que ese proceso se da en condiciones contextuales e institucionales específicas tales como infraestructura y recursos didácticos, el volumen de la matrícula, el trato que reciben los estudiantes tanto de los docentes como del personal administrativo

3. Las representaciones sociales de la educación universitaria

Nos dice Alicia Gutiérrez (1994) que “pretender explicar las acciones sociales - hasta donde es posible- desde una perspectiva sociológica, lleva consigo la convicción de que la sola descripción de las condiciones objetivas no logra explicar totalmente el condicionamiento social de las prácticas y su proceso de producción. Pero se trata de rescatarlo, no en cuanto *individuo* sino como *agente socializado*, es decir de aprehenderlo a través de aquellos elementos objetivos que son producto de lo social”.

En un interesante trabajo Josefina Granja Castro (1997) propone el análisis de las lógicas internas, de las formaciones conceptuales en los estudios sobre constitución del conocimiento educativo y entiende que es necesario abordar un campo de estudio casi inexplorado referido a la configuración sociohistórica y

epistemológica de los conocimientos sobre la educación. La autora analiza históricamente algunos de los conceptos que forman actualmente parte del repertorio de las representaciones sociales y las ubica en el tiempo.

Los paradigmas, los conceptos, las variables y los indicadores de uso común para diagnosticar y planear los procesos educativos actualmente se han naturalizado, se hace necesario su reconstrucción y actualización histórica para dar cuenta de los fenómenos actualmente presentes en el proceso educativo.

En cuanto a *las representaciones sociales de la educación universitaria según los diversos períodos se la ha considerado como* un "bien público", una "institución social", representaciones centradas en una valoración de la escuela como medio para la formación ciudadana y bien colectivo al alcance de todos.

El paradigma educacional que emerge hacia los años cincuenta asienta sus raíces en un modelo de ordenamiento social centrado en una concepción de "desarrollo" según (Josefina Granja Castro), que aunque no era homogénea en cuanto a sus interpretaciones, conjuntaba por lo menos dos sentidos medulares: desarrollo como crecimiento de la producción asociada con la tasa de inversión y desarrollo como resultado de la modernización de las instituciones de la sociedad. En ambas acepciones era competencia de la educación cumplir un papel potenciado del desarrollo. En ese contexto, la concepción sobre el papel de la educación en las sociedades en desarrollo se configuró mediante la articulación de una caracterización centrada en los siguientes postulados: a) educación como factor del desarrollo entendida bajo dos tipificaciones conceptuales: educación como inversión en capital humano y educación como formadora de recursos humanos calificados; b) educación como mecanismo de transformación social, función que se desagrega en dos caracterizaciones: educación como medio de selección y ascenso social y educación como instrumento de progreso técnico.

En el transcurso de los años ochenta la centralidad del concepto de desarrollo, entendido como crecimiento económico y modernización, cede terreno a una formulación que pone en tela de juicio dicho patrón de desarrollo histórico al mostrar las dificultades de las economías locales para "compatibilizar el crecimiento con la equidad".

Así, las representaciones sociales de las décadas cincuenta a la setenta sobre el desarrollo entendido fundamentalmente desde su arista económica, ya no mantienen un lugar al inicio de la década en curso; se forjan nuevas representaciones y el papel protagónico que cumplió la noción de desarrollo empieza a ser rebasado por un modelo que pone en el centro de sus planteamientos la "transformación de las estructuras productivas" en un marco de "progresiva equidad social" a partir de la expansión del conocimiento entendido como difusión y uso creciente de tecnologías modernas de producción, información y comunicación.

En ese contexto, se advierten desplazamientos significativos en las concepciones sobre el papel de la educación. Esta forma emergente de conceptualizar la educación se ancla en una serie de postulados en los que es factible observar movimientos de conceptualización respecto a lo sostenido en la formación discursiva de la educación para el desarrollo: a) más que una inversión en capital humano, la educación es pensada ahora como inversión en conocimientos; b) más que calificar una fuerza de trabajo como cuadros profesionales para desempeñar posiciones laborales fijas, la educación debe desarrollar la capacidad de aprender a aprender generando recursos humanos susceptibles de ser reentrenados a lo largo de su vida; c) la educación y el conocimiento constituyen el eje para la transformación productiva con equidad. Estos desplazamientos implicaron reconceptualizaciones de gran alcance a nivel de lo que se entendía por conocimiento y aprendizaje; así mismo constituyeron el terreno para la entrada en escena del problema de la equidad, figura conceptual medular en los debates actuales sobre educación.

Siguiendo a Bourdieu podemos abordar las problemáticas referidas al ingreso a la universidad y la permanencia en el sistema desde la perspectiva del análisis de las estructuras subjetivas, y de las estructura objetivas planteados por diferentes agentes e instituciones pertenecientes al campo educativo. Por una parte porque los *habitus* como sistema de disposiciones y representaciones, esquemas de apreciación, pensamiento y acción, inculcado a través del trabajo pedagógico en el nivel medio, dificulta la elaboración de estrategias necesarias para responder a las

exigencias del espacio institucional universitario. Por otra parte porque las condiciones sociales de producción del *habitus*, es decir, las estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas y sus representaciones (Bourdieu; 1988), son profundamente críticas.

Según, Javier Echeverría (1995) para comprender la realidad educativa es necesario profundizar más allá de las descripciones cuantitativas del comportamiento de la matrícula universitaria. En su propuesta distingue las actividades, prácticas y núcleos de valores que se encuentran presentes en cada uno de los mencionados contextos, realizamos una breve referencia de los mismos:

1. *Contexto de educación*, esta instancia implica una acción “normalizadora” que modela la subjetividad (de los estudiantes) de acuerdo a un patrón establecido. El contexto de educación no se limita a ser una simple transmisión de conocimiento e información, sea ésta de tipo teórico o práctico. Al ser una actividad que tiende a transformar el mundo (en este caso transforma a seres humanos), las personas, los instrumentos y las instituciones en donde se lleva a cabo esta labor deben ser valoradas y mejoradas una y otra vez. También se evalúan los resultados de esta labor transformadora.
2. *Contexto de innovación*, el clásico contexto de descubrimiento es denominado de innovación, en tanto considera que todo descubrimiento o invento produce una renovación de la realidad. También este ámbito es rico en valores tales como la coherencia, la consistencia, la validez, la verosimilitud, la fecundidad y la generalidad. Estos valores, lejos de ser meramente cognitivos, forman parte del núcleo axiológico de la ciencia misma. Una hipótesis es verosímil a condición de que se adecue a la base empírica. Los razonamientos deben ser válidos, de lo contrario son relegados a la despectiva condición de las falacias. Los teoremas deben ser generalizables, las hipótesis deben ser fecundas, en el sentido de que permitan la generalización de nuevos hechos y de nuevas elaboraciones

teóricas. La conclusión es evidente por sí misma: la actividad científica, que tradicionalmente se había considerado del orden del “ser”, en realidad está continuamente mediatizada por el “deber ser”.

3. *Contexto de evaluación*, mantiene el concepto clásico de contexto de justificación pero incorpora el criterio de evaluación. Agrega, “en el caso de los ingenieros y de los inventores, sus diseños y sus planos han de ser valorados en función de su viabilidad, de su aplicabilidad, de su competitividad frente a propuestas alternativas, y en general en función de su utilidad. El núcleo axiológico de este contexto queda conformado por los valores tradicionales de la ciencia (la base empírica, la capacidad predictiva, la formalización, la “elegancia” en la exposición, la potencialidad heurística, la resolución de problemas y la simplicidad) incluye la eficacia y la rentabilidad de los proyectos. En función de ello, destaca que la actividad científica está atravesada por sanciones o juicios morales, que van mucho más allá de las decisiones de la comunidad científica.
4. *Contexto de aplicación*, se trata de la ciencia aplicada, es decir, de la técnica o tecnología. La conversión del conocimiento científico en productos concretos implica, sin lugar a dudas, una transformación del mundo, en la actualidad ya no se puede omitir que la tecnología forma parte del proceso tecnocientífico mismo; por una parte, porque para la formación de científicos, para la justificación de hipótesis y para la evaluación de las teorías – obviamente– se necesita tecnología. Y, por otra, porque la investigación “básica”, en general, está condicionada a su posible transferencia tecnológica. Los valores principales que rigen el contexto de aplicación son del orden de la rentabilidad económica y de la utilidad social, es decir, de la eficacia.

3. Aspectos metodológicos

En este trabajo de tipo exploratorio transversal intentamos analizar la práctica organizacional a través de la auto-evaluación de la actividad de uno de los agentes constitutivos del quehacer investigativo, los estudiantes universitarios, en el marco de la teoría de la acción científica (Echevarría, 2002). Para ello, fue

implementada una encuesta on-line con el software Lime Survey, sistema gratuito para la creación de encuestas, se construyó un listado exhaustivo de variables socio-económicas para obtener los datos de clasificación y con preguntas abiertas en las cuestiones axiológicas a través de una muestra probabilística estadísticamente representativa de 643 estudiantes de la población estudiantil, pertenecientes a todas las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Administración, Contador Público, Economía y Turismo), en el mes de marzo de 2011.

En el marco institucional se acordó en la realización de una estrategia cuantitativa, el cuestionario con el que se relevaron los datos fue elaborado con la participación del conjunto de los actores que conforman la FCES (docentes, estudiantes, autoridades y no-docentes) en el marco de la Comisión de Autoevaluación institucional que se conformó teniendo en cuenta la futura acreditación de la carrera de Contador Público por la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación Universitaria) y posteriormente sometido a una prueba piloto entre los estudiantes.

El cuestionario contiene datos de clasificación referidos a variables académicas, variables demográficas y variables de nivel socio-económico, su objetivo estuvo centrado en la necesidad de relevar aspectos que hemos caracterizado como no-epistémicos y para ello se preguntaban cuestiones referidas a las actividades extra-académicas (sociales, políticas, religiosas, laborales y deportivas), su opinión en relación a las cuestiones académicas (régimen académico, plan de estudios, desempeño de los docentes, actualización bibliográfica), a la infraestructura y a las modalidades preferidas para comunicarse, a la utilización del campus virtual, entre otras variables. La propuesta en este aspecto consistió en la búsqueda de indicadores vinculados a la construcción de la subjetividad y la obtención de la representación de los distintos perfiles disciplinares de los estudiantes.

4. Resultados

El análisis de los factores no epistémicos en la práctica institucional desde la perspectiva de los estudiantes, nos ofrece una visión de los factores que inciden en el avance de las carreras, que se puede abordar desde cuatro componentes, que hemos dado en llamar: entorno, docentes, individual y curricular (Figura 1).

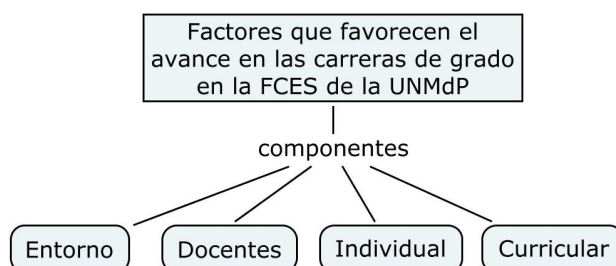


Figura 1. Red conceptual de los factores no epistémicos en el avance de las carreras de grado de la FCES de la UNMdP

El componente *Entorno* presenta dos características diferenciadas, por una parte, los estudiantes señalan el lugar de residencia como un espacio propicio para el desarrollo de sus actividades académicas así como destacan además, en términos de lugar, el residir en la misma ciudad que la Unidad Académica donde cursan sus estudios y en modalidad, la tranquilidad que significa el vivir solo. Por otra parte, se alude al respaldo o acompañamiento que se puede lograr de diferentes grupos, ya sea entendidos como la Facultad, sus amigos, su grupo familiar o bien, su grupo de estudio. En el caso de su grupo familiar, el apoyo económico que éste le brinda le facilita el destinar en forma exclusiva el tiempo a sus estudios y acceder al material que se dispone desde las cátedras universitarias como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, los grupos de estudios, le brindan al estudiante la compañía y motivación que les facilitan la continuidad en el trayecto curricular (Figura 2).

Se pueden considerar algunos perfiles emergentes en los estudiantes, que en este caso se caracterizan reconocer la importancia de un ámbito espacial o bien, de un espacio dado a través de una entidad como es la Facultad o bien, de un grupo, reconociendo en este último caso, diferentes tipos de apoyo según sea el grupo de

origen que lo brinde, económico en el orden familiar y de motivación en el de clase universitaria.

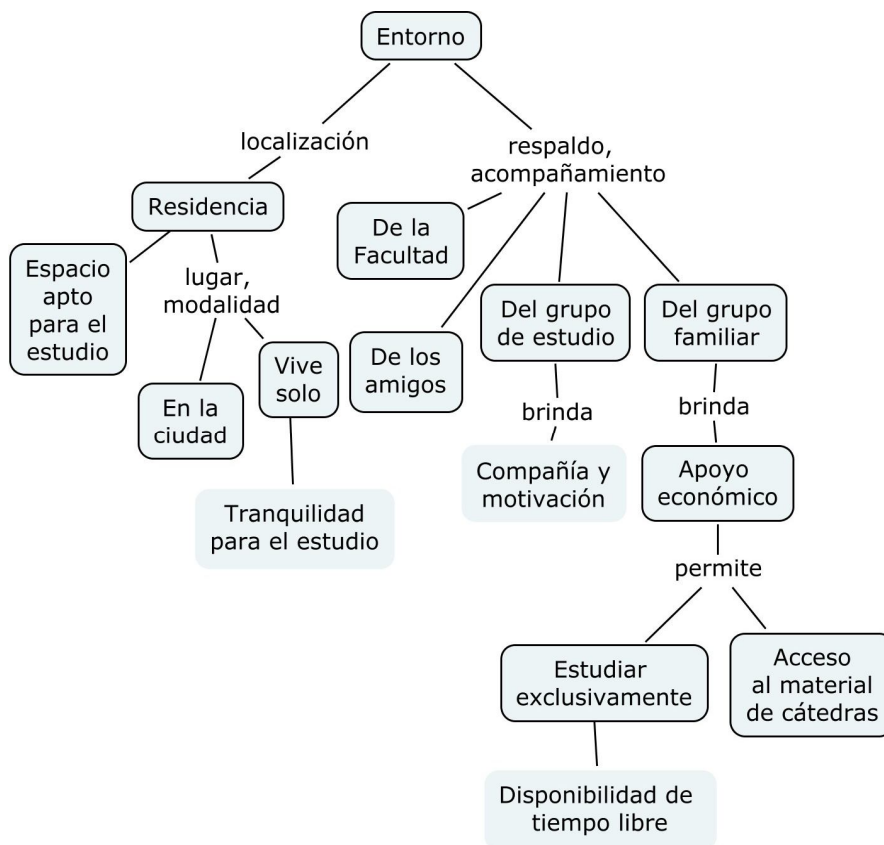


Figura 2. Red conceptual del componente Entorno de los factores no epistémicos en el avance de las carreras de grado de la FCES de la UNMdP

El componente *Docentes* presenta cuatro características diferenciadas, dos relacionadas con la actividad áulica, referida al desarrollo que los docentes hacen de los temas teóricos y prácticos y que al ponderar su desempeño como bueno, esto se transforma en una causa para la elección de estas personas por sobre otras cuestiones, como horarios de cursado por ejemplo. Relacionado con esta cualidad, identifican la dinámica de la clase, destacando que la participación, un rol activo en el estudiante y un docente comprometido con su actividad favorece la retención y asimilación de los contenidos que se imparten. Reconocen en algunos docentes, las ventajas que les han brindado de conjugar tiempos laborales con tiempos de estudios para dar continuidad a su trayectoria académica e identifican

como una característica positiva la exigencia que realizan sobre su desempeño (Figura 3).

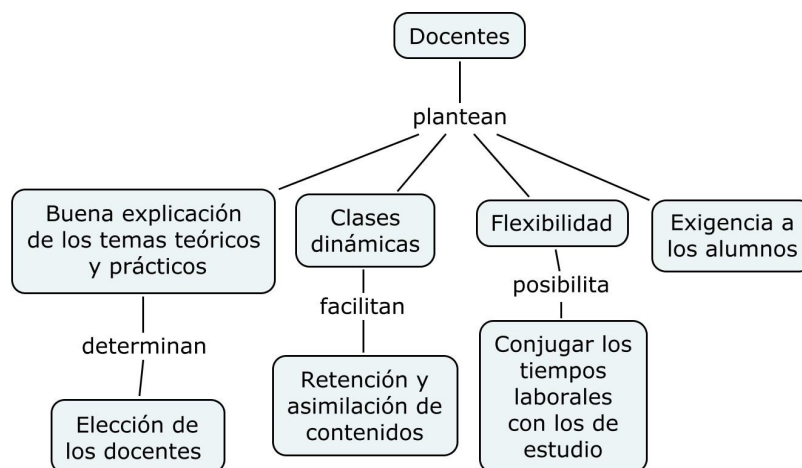


Figura 3. Red conceptual del componente Docentes de los factores no epistémicos en el avance de las carreras de grado de la FCES de la UNMdP

El estudiante reconoce un docente comprometido con su profesión, dedicado, con buen desempeño y que puede brindar según la ocasión lo amerite facilidades al estudiante para que continúe sus estudios y además, exigir del alumno tanto como le brinda.

El componente *Individual* presenta tres características bien diferenciadas y otras reunidas bajo una denominación genérica. Una de estas categorías se define en las capacidades actitudinales y personales –relacionada con los factores no epistémicos– como dedicación, compromiso, motivación, vocación, y responsabilidad entre otras. Otra categoría se define en las capacidades del tipo cognitivo –relacionada con los factores epistémicos–, que aluden a la formación previa en particular los métodos de estudio y, la facilidad de aprendizaje y la capacidad intelectual.

Otra característica con una amplia diversidad son los hábitos de estudio, que se reconocen en: (i) los recursos –la disponibilidad de material de lectura, el tiempo requerido para obtener dicho material, la recopilación del material como tarea previa al momento de estudio e inclusive el acceso a material ampliatorio–, (ii) en las actividades –la dedicación al estudio entendida en una gran cantidad de horas,

la práctica diaria, la presentación de trabajos prácticos y la asistencia permanente a clase tanto teóricas como prácticas reconocido este último elemento en el papel que desempeña en la comprensión de los temas de la materia– y (iii) en la evaluación–se referencia al estudio y al repaso previo que se requiere para relacionar todos los temas comprendidos en la instancia evaluativa–; son considerados como elementos que favorecen el avance en las carreras universitarias.

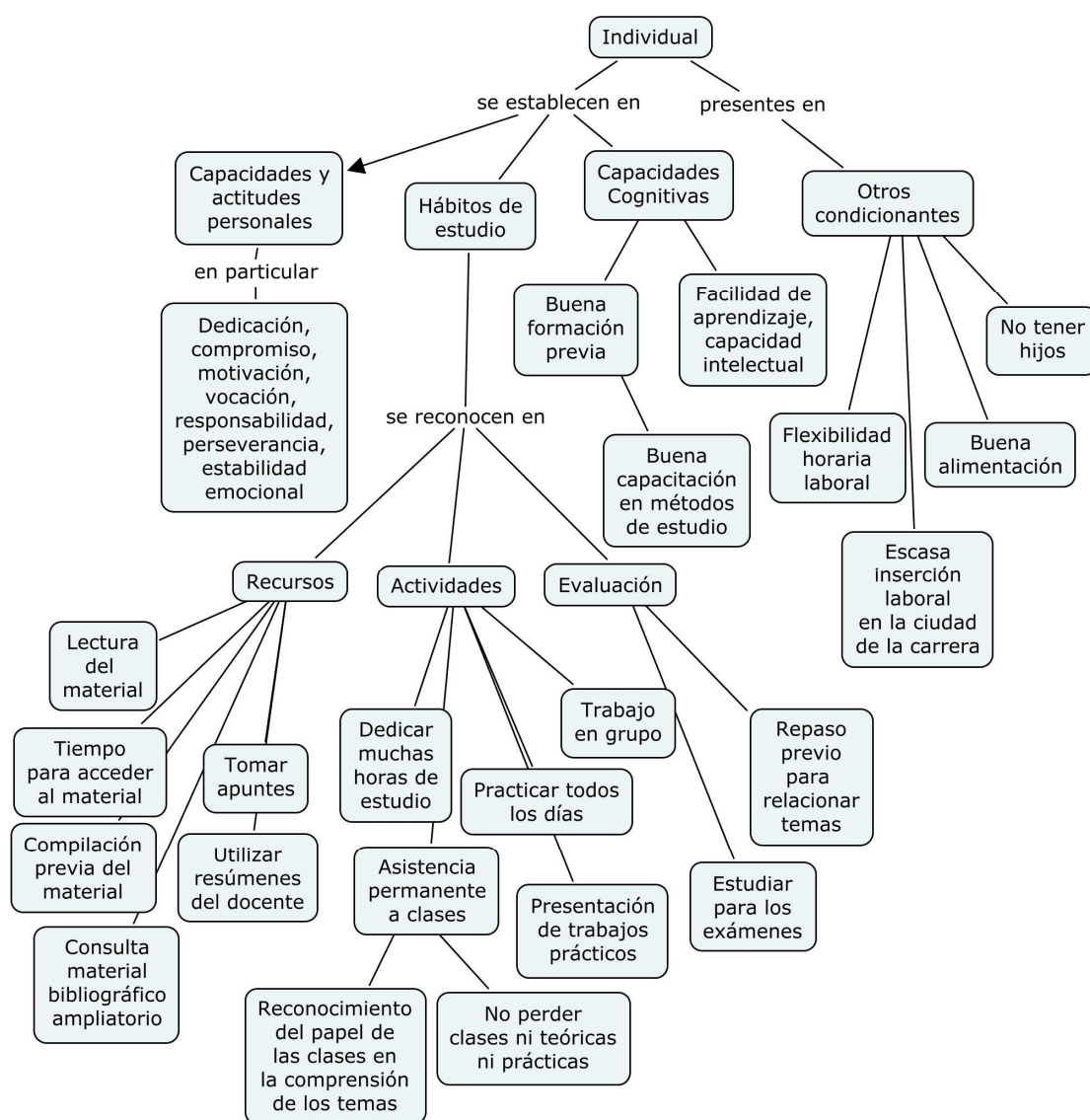


Figura 4. Red conceptual del componente Individual de los factores no epistémicos en el avance de las carreras de grado de la FCES de la UNMdP

Otras características aluden a la flexibilidad horaria en el trabajo, a la falta de oferta laboral local para los estudiantes de Licenciatura en Economía, a la buena alimentación y a la ausencia de hijos como elementos favorecedores de su itinerario académico (Figura 4). Entre los perfiles que podemos considerar como emergentes entre los estudiantes parecería destacarse las cualidades personales, los hábitos de estudio, considerar el compromiso, la dedicación, la formación previa y para aquellos que trabajan, la flexibilidad laboral.

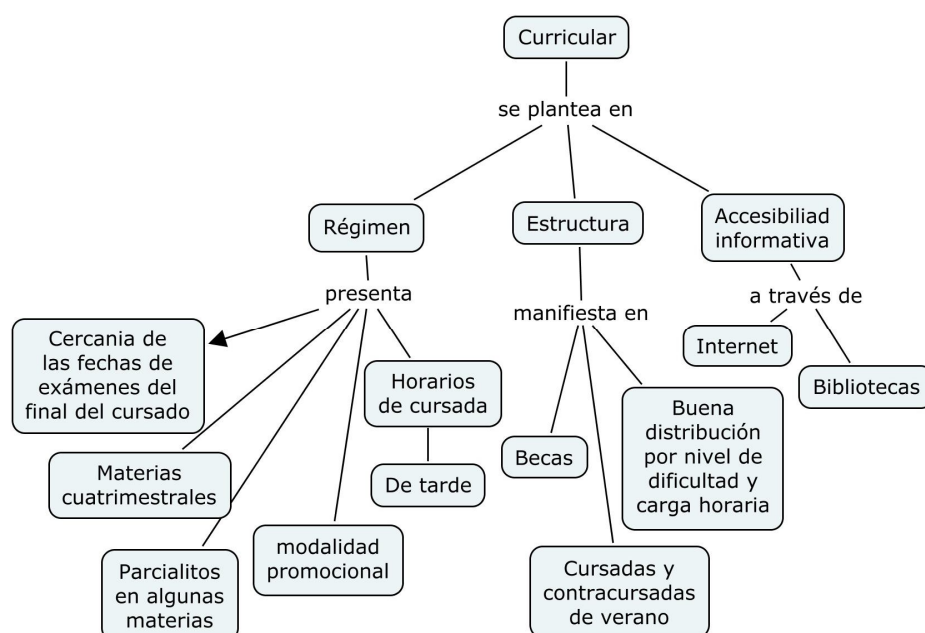


Figura 5. Red conceptual del componente Curricular de los factores no epistémicos en el avance de las carreras de grado de la FCES de la UNMdP

El componente *Curricular* presenta tres características denominadas régimen, estructura y accesibilidad informativa, esta última categoría manifiesta a través del acceso que los estudiantes tienen de los centros de información tradicional – bibliotecas– y de los nuevos medios a los que pueden acceder actualmente – internet–. En la categoría régimen, se reconocen las ventajas que presentan las materias en modalidad cuatrimestral y promocional, la diversidad de los horarios de cursada, en particular los de tarde, las actividades pedagógicas que facilitan los trayectos particulares de las asignaturas y la cercanía entre el final del cursado de una asignatura y las fechas propuestas para las evaluaciones finales. En la categoría estructura se manifiestan el acceso a becas, se ponderan las cursadas y

contracursadas de verano y el equilibrio entre el nivel de dificultad y la carga horaria en el curriculum (Figura 5).

Se puede observar que entre los perfiles emergentes de los nuevos estudiantes se vislumbra la valorización de los recursos más allá del formato, de la priorización de la trayectoria curricular por sobre otros tiempos destinados tradicionalmente en la localidad como exclusivamente para el descanso o el trabajo –período estival– y de la consideración de tiempos de actividad académica –cursadas, fin de cursadas e inicio de exámenes–, que estén más en concordancia con los tiempos a los cuales ellos se encuentran acostumbrados.

El *Uso del tiempo libre* que realizan los estudiantes se distribuye entre un conjunto de actividades que comprenden desde aquellas que podemos considerar esencialmente lúdicas, las que se relacionan con el cuidado del cuerpo o la afición por un deporte o actividad física, las de participación y compromiso con la ciudadanía responsable, las destinadas a interactuar con los miembros de su grupo familiar o a integrar diferentes tipos de agrupaciones –estudiantes, religiosas–, como también otras destinadas al desarrollo personal y profesional –en actividades tanto formativas como laborales–, dando cuenta de la diversidad de perfiles que se pueden considerar en el nuevo estudiante universitario que disfruta, participa, se forma, colabora y trabaja con diferentes grados de solapamiento de éstas actividades entre sí (Figura 6).



Figura 6. Red conceptual del Uso del tiempo libre de los factores no epistémicos en el avance de las carreras de grado de la FCES de la UNMdP

Conclusiones

El análisis de los factores no epistémicos en el avance de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata a través del estudio empírico realizado nos permite afirmar que podemos reconocer diferentes perfiles emergentes del nuevo estudiante, que pueden ser caracterizados –en forma solapada, no excluyente–, por los siguientes elementos de valorización:

- del espacio –situado, local, individual– como ámbito de estudio,
- del apoyo recibido por sus amigos, familiares y grupo de estudio, donde la importancia de éstos últimos radica básicamente en la posibilidad de acceder libremente a sus estudios por la ayuda económica que les brindan y, en el acompañamiento y motivación que proveen a la continuidad de sus carreras respectivamente,
- de la dedicación y desempeño docente que favorece la asimilación de contenidos y se manifiesta a través de la elección de unos docentes sobre otros,
- de la flexibilidad docente en armonizar tiempos de trabajo del estudiante con tiempos de estudio a fin de contribuir a que los estudiantes no se rezaguen en sus itinerarios curriculares,
- de las capacidades actitudinales y personales que reconocen de importancia para el avance en su carrera, así como los hábitos de estudio – desde la lectura del material, la asistencia permanente a clases, hasta la integración de temas antes de la instancia de evaluación–, la formación previa y la flexibilidad horaria que les proveen sus empleadores para aquellos que combinan estudios y trabajo
- del acceso a la información en diferentes formatos y tecnologías
- de la extensión del cuatrimestre original de clases en otros cuatrimestres o bien, sobre otros períodos considerados tradicionalmente como vacacionales o laborables en nuestra ciudad,

- del estrechamiento de los tiempos entre la finalización del cursado y los períodos de exámenes y,
- de un estudiante integrado en su contexto, en movimientos estudiantiles, políticos, voluntarios, prácticas deportivas o religiosas, participación ciudadana, en contacto con sus familiares y amigos o bien, formándose o en una actividad laboral.

Del supuesto original que sustenta nuestro trabajo, podemos sobre el final ofrecer una visión que traspase la exclusivamente escolarizada y productivista desde el trayecto curricular propuesto por la institución educativa en plazos y condiciones sujeta a normas y prescripciones y un sujeto que si bien es analizado al igual que lo es la institución por otros organismos, desde esa misma lógica, puede también ser evaluado también desde otra perspectiva, en un abordaje que contemple los factores no epistémicos, a través de un conjunto de dimensiones que nos permitan aproximarnos a la comprensión a las condiciones de producción del conocimiento en las instituciones universitarias.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO DIAZ, José Antonio (2006). Relevancia de los Factores No-Epistémicos en la Percepción Pública de la Tecnociencia. *Revista EUREKA*, 3(3), pp. 370-391. España.
- BOURDIEU, Pierre (1988). Espacio social y poder simbólico. *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisea. pp. 127-142.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (1998). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ediciones Coyoacán
- CULLEN, Carlos (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- CASCO, Miriam (2006). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual, *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*. [en línea]

<http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/PR%C3%81CTICAS%20COMUNICATIVAS%20DEL%20INGRESANTE.pdf>> [Consulta: 5 ago 2011].

COULON, Alain (1997). Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. París, Presses Universitaires. pp. 219.

De ALBA, Alicia. (coord.) (1990) Teoría y educación. México: CESU/UNAM.

GRANJA CASTRO, Josefina (1997). Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 59 (3), julio-septiembre.

GUTIERREZ, Alicia (1994). Pierre Bourdieu: las prácticas sociales. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

ECHEVERRÍA, Javier (1995). Filosofía de la ciencia. Madrid: Akal.

MARTÍNEZ Silvia et al (2006). Prácticas de acompañamiento y seguimiento a estudiantes. Experiencias en la Universidad del Comahue.

MONTIEL, María Cecilia et al (2004). La Problemática de los ingresantes a la Universidad: un análisis desde la teoría de Pierre Bourdieu. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

REHBEIN FELMER, Lucio, MARTINEZ POOL, Gloria, ROSE FISHER, Inés et al. Los estilos epistémicos y tipos de personalidad como factores asociados a la elección de carrera. *Rev. Ped*, jun. 2009, vol.30, no.86, p.115-134. ISSN 0798-9792.

TEOBALDO, Marta (2002). El aprendizaje del oficio del alumno en el primer año: concepciones previas sobre aprender y enseñar. Contextos institucionales y familiares. 1er Congreso Internacional y II Congreso Nacional, La educación frente a los desafíos del Tercer Milenio: Camino hacia la libertad. Vol. 2. Córdoba.